

Kleinbach, Karlheinz

Gegen die "Wut des Verstehens": der Andere. Überlegungen zu einem veränderten Verständnis des Kommunikationsbegriffs in der Schule für Geistigbehinderte

Sonderpädagogik 20 (1990) 3, S. 97-107



Quellenangabe/ Reference:

Kleinbach, Karlheinz: Gegen die "Wut des Verstehens": der Andere. Überlegungen zu einem veränderten Verständnis des Kommunikationsbegriffs in der Schule für Geistigbehinderte - In: Sonderpädagogik 20 (1990) 3, S. 97-107 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-117647 - DOI: 10.25656/01:11764

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-117647>

<https://doi.org/10.25656/01:11764>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Gegen die „Wut des Verstehens“: der Andere

Überlegungen zu einem veränderten Verständnis des Kommunikationsbegriffs in der Schule für Geistigbehinderte

Von Karlheinz Kleinbach

Das
Selbe
hat uns
verloren, das
Selbe
hat uns
vergessen, das
Selbe
hat uns — —

Paul Celan

Der Selbe

Mit der Einführung des Bildungsplanes der Schule für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg im Jahre 1983 wurde ein Nachdenken und Formulieren von didaktischen Konzeptionen zum Bereich der Kommunikation notwendig. Denn im neuen Bildungsplan ist — im Unterschied zu den bis dahin gültigen Richtlinien und dem Bildungsplan aus dem Jahre 1968 — Kommunikation als unterrichtliches Ziel explizit formuliert (Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte 1982, 58). Seither ist eine große Anzahl von Veröffentlichungen erschienen, die sich mit unterschiedlichen Fragestellungen und Aspekten unterrichtlicher Kommunikation, Kommunikationsentwicklung bei Kindern mit geistiger Behinderung, Möglichkeiten nonverbaler Kommunikation, Zielen und Verfahrensweisen der Kommunikationsförderung auseinandersetzen¹. Im Zuge der allgemeinen Wende der Pädagogik hin zur Sozialwissenschaft in den siebziger Jahren erfolgte auch im Bereich der Didaktik der Schule für Geistigbehinderte eine Rezeption sowohl psychologischer und soziologischer, als auch linguistischer Kommunikationsforschung². Aus dem Bereich der Psychologie ist hier insbesondere *Watzlawick* (1969) zu nennen, der für die Lehrerbildung an Sonderschulen wohl deshalb so attraktiv war, weil hier nichtgelingende, gestörte Kommunikation (pathologische Kommunikationsmuster, Beziehungsfallen u. a.) der Ausgangspunkt sind. Der Blickwinkel hin zu einer gelingenden („unverzerrten“) Kommunikation als pädagogische Aufgabenstellung der Schule schien besonders naheliegen. Darüber hinaus war mit *Watzlawicks* Axiom (man kann nicht nicht kommunizieren) der unbegrenzten Verstehbarkeit und Planbarkeit von Kommunikationsprozessen die Absolution erteilt. Als ebenso einflußreich und wichtig können auch *Habermas'* Vorbemerkungen zu einer Theorie der kommu-

nikativen Kompetenz (1971) angesehen werden. Hier wurde mit dem Kompetenzbegriff ein im Unterricht instrumentierbares und als Ziel formulierbares Gelenk hin zu einer didaktischen Grundlegung der Kommunikationsförderung formuliert (vgl. Klöpfer 1978, 18 ff.). In den am Interaktionismus orientierten Grundlegungen werden sehr viel deutlicher als in den obigen Ansätzen die sozialen Implikationen von Kommunikationsstrukturen thematisiert (Hahn 1981). Phänomenologisch orientierte Ansätze führen insbesondere die Aspekte der Leiblichkeit und der Lebenswelt als konstitutive Elemente zur Kommunikation und ihrer unterrichtlichen Förderung aus (Pfeffer 1986, 1989; Wöhler 1986)³.

Für die unterrichtliche Relevanz dieser Ansätze aus Psychologie, Soziologie und Linguistik ist die Frage danach wesentlich, inwieweit sie Vorstellungen über Genese, Entwicklung, Aufbau beinhalten bzw. ob sie mit bereits bekannten Modellen und Parametern von Entwicklung vermittelbar sind (vgl. Dittmann 1983, 36 f.).

Die auf dieser Grundlage erarbeiteten Materialien, Handreichungen und Unterrichtsvorschläge sind zahlreich⁴. Für den Unterricht stehen so vielseitige Hilfen bereit, um Vorhaben zu planen, Stoffverteilungspläne und Jahresberichte zu erstellen, Entwicklungsschritte der Schüler und Schülerinnen zu dokumentieren. Übereinstimmend wird dabei Kommunikation als gemeinsames und auf Gegenseitigkeit bezogenes Geschehen verstanden. In den unterrichtlichen Konkretionen und Hinweisen sind jedoch Gemeinsamkeit und Gegenseitigkeit von untergeordneter Bedeutung. Hier sind es allemal die „Defizite“ des Schülers, derzufolge eine Kommunikation nicht gelingen will. Zwar werden in den pragmatischen Ansätzen (Nöther 1981; Baun 1982; Klöpfer 1978) die lebenspraktischen Situationen als die zentralen Kommunikationsanlässe gesehen, in denen sich „der Pädagoge zunächst auch als Lernender (begreifen muß).“ (Baun 1982, 64, vgl. Fischer 1983, 96). Dieses vorbehaltliche *Zunächst* läßt die Frage, ob die Formulierung meiner (d.h. des Erziehers) Schwierigkeiten in der Kommunikation nicht eine grundlegende planerische Aufgabe sein müßte, gar nicht erst aufkommen. Die Einseitigkeit der Zielbestimmungen der Kommunikationsförderung an unserer Schule ist nicht zufällig (vgl. Lenzen 1973, 225 und Mollenhauer 1972, 75). Gerade an der Schule für Geistigbehinderte ist nicht zu übersehen, daß sich ein praktizistisch verstandener Begriff von Kommunikation entwickelt hat. Es geht primär um „Herstellung“, „Umsetzung“, „Erreichung“ umfangreicher Zielkataloge auf der Folie (ebenso umfangreicher und detaillierter) negativer Signalment-Listen. Das Gelingen von Kommunikation wird dabei überwiegend in psychologischen Dimensionen der Lerntheorie bewertet. Was Günzler (1976) für die allgemeinbildenden Schulen formuliert, gilt ganz sicher und in besonderem Maße für die Schule für Geistigbehinderte, daß die Psychologie die „normstiftende Kraft des Bildungsplanes“ (ebd., 70) darstellt. Eine Lektüre der entsprechenden Abschnitte des Bildungsplanes unserer Schule kann bestätigen, daß „der Siegeszug des Neobehaviorismus in der Lerntheorie dem Begriff des Verhaltens in Pädagogik und Didaktik zu seinem Stellenwert verholfen hat“ (ebd., 72). Bildung ist auf Lernen reduziert, Erziehungs-

ziele sind als Verhaltensbegriffe⁵ gefaßt. Aber gerade dort, wo die Bestimmung von Kommunikation aus einem Verhaltensinventar zusammengesetzt ist, zeigt sich das lerntheoretische Konditionierungspathos als ego-logische, ego-nomische und ego-zentrische Sichtweise der Wesenserfassung des Schülers mit geistiger Behinderung in besonders deutlicher Weise.

Das Normale ist universal. Deshalb suchen wir auch keine Antwort auf die Frage, „welche Umgangsformen (die Schule) vorsieht für das aus ihrer Sicht Unsinnige, Sinnlose“ (Kobi 1983, 165) innerhalb unserer Kommunikation mit Schülern. „Nichtbehindert“ ist nicht nur das Verständnis und das Ziel von Kommunikation, sondern Nichtbehinderung stellt auch immer die ideale Referenz dar, gleichgültig ob dieses Nichtbehindert-Sein nun individuell auf mich (ego/ Subjekt) bezogen ist oder ob es universale Gültigkeit beansprucht. Alle Modi der Verständigung und des Verstehens⁶ lassen sich darauf zurückführen. Aber enthält nicht jede Bezugnahme der Möglichkeiten und Fähigkeiten des Schülers auf meine Möglichkeiten und Fähigkeiten ein gewalttätiges Moment, weil „seine Existenzform eine vom Sinnhorizont der ‚Geistreichen‘ her zugebilligte (bleibt)“ (Kobi 1983, 64)⁷? Daran ändert im übrigen auch der „elegische Ton der jüngsten Leibkommentatoren“ (Mollenhauer 1987, 13) nichts, denn auch hier ist es letztendlich der Erzieher, Lehrer, Therapeut, der im Interesse des Schülers ‚weiß‘, was dessen ganzzeitliche Körpererfahrung ist bzw. wie sie hinkünftig sein könnte und vor allem sein sollte. Der Verdacht liegt nahe: die Wut des Verstehens⁸ hat sich an unseren Schulen breitgemacht. Sie hat sich breitgemacht als eine schwer zu durchschauende Beziehung zwischen der Behäbigkeit von Ordnungsformen und unserem agilen und gestylten Umgang damit. Die Wut des Verstehens hält auch den Bereich der Kommunikation besetzt. Denn was wir ‚Macher und Hinkrieger, Durchgreifer und Anpacker‘ (Kobi) nicht aushalten, was uns verstört, sind Situationen, denen wir keinen kommunikativen Sinn abgewinnen können.⁹ Wir alle erleben solche Situationen, in denen wir nachhaltig das Gefühl haben, weit im Niemandsland des Unverstandenen und Unverstehbaren zu sein, weil der Schüler mit den Möglichkeiten des Eigenen nicht mehr zugänglich ist. „Welche Umgangsformen sieht die Gesellschaft vor für das aus ihrer Sicht Unsinnige?“ (Kobi 1983, 165).

Die Andersheit des anderen Menschen

Mit dem Verständnis von Kommunikation in der Sozialphilosophie von Emmanuel Levinas liegt m. E. ein für unsere Schule wichtiger Ansatz vor, der die Bedeutung der obigen Frage in radikaler Form entfaltet und zu einem veränderten Verständnis von Kommunikation innerhalb unseres Erziehungs- und Bildungsauftrages führen kann. Radikal d.h. für uns verstörend ist diese Philosophie des anderen Menschen, weil sie auf jeden universalisierenden Fokus verzichtet. Sie kommt aus ohne Rekurs auf ein gemeinsames Maß, weil mit dem Anderen *jeder* andere Mensch gemeint ist, jenseits seiner sozialen, historischen, ethnischen

Bestimmungen. Allerdings ist das Verständnis seiner Schweise vergleichbar dem „Erlernen einer Fremd-Sprache. Es ist in der Tat die Sprache des Fremden, des Anderen, die es anzunehmen gilt“ (Wenzler in *Levinas* 1989, XXV). Wenngleich im Vokabular von Theologie und Leidenschaft zielt *Levinas* nicht ab auf die Rehabilitierung einer Tugendlehre, ebensowenig auf eine Philosophie des Altruismus. Mit jenem selbstverständlichen Wohlwollen, genannt Mitleid oder Edelmut, hat er nichts gemein. *Levinas* geißelt das Ich, weil es sich zum Zentrum aller Dinge macht.¹⁰

Die Begegnung, das Unterrichten, das Zusammensein mit Menschen mit geistiger Behinderung, ihrer faktischen Andersheit, die sich gerade im Nichtgelingen von Kommunikation offenbart, zeigt meine eigenen Grenzen und Möglichkeiten. Die Fragen des ersten Teils dieser Ausführungen sollten deshalb auf die fehlende Thematisierung *meiner* Grenzen innerhalb der Kommunikation hinweisen. Diese Fragen müssen zugelassen sein um der zentralen Bedeutung willen, die der Begriff der Kommunikation innerhalb des Erziehungsgeschehens einnimmt. Insofern ist hier nicht nur eine Kritik der Methoden, Medien und Inhalte der Kommunikationsförderung im Unterricht anvisiert. Vielmehr scheint eine praxeologische Auslegung von Kommunikation gerade aus der Erfahrung des Mißlingens notwendig. Un-Sinn, das sollte im ersten Anlauf dargestellt werden, meint dabei das Nichteinholenkönnen von Erlebnissen in der Begegnung mit dem anderen Menschen im Horizont vernünftiger Weltauslegung. Nichtverstehen des Anderen, seines Sprechens, seiner Bewegungen meint auch, daß die Aktionen des Anderen nicht als Re-Aktionen innerhalb eines gemeinsamen Deutungshorizontes interpretierbar sind¹¹. Häufig geschieht dies in Situationen, die ‚eigentlich‘ eindeutig sind (Waschen, Ankleiden, Essen, usw.), die aber wegen der gleichen und wiederkehrenden Vollzüge ohne Fortschritt sind. Das Tagtägliche, das alle Erfahrung in sich hineinsaugt, läßt so gerade den Erzieher bewußtlos werden. Diese beiden Aspekte, das Un-Sinnige und das Routinierte, lassen unsere Arbeit vielfach als ‚einzige Sinnlosigkeit‘ erscheinen. Als Burned-out wird diese ‚Sinnlosigkeit‘ innerhalb psychologischer Identitätskonzepte thematisiert. Kennzeichnend ist dabei die fast vollständige Preisgabe der pädagogischen Fragestellung¹². Der Weg der Wiederherstellung vernünftigen Handelns über das Selbstkonzept und die Psychohygiene des Erziehers wird deshalb hier nicht eingeschlagen. Vielmehr wird ein Begriff von Kommunikation vorgeschlagen, der „ein ganz anderes Abenteuer der Subjektivität (ist) als das, welches von der Sorge, sich wiederzufinden, beherrscht wird“ (*Levinas* 1983, 322). *Levinas* entfaltet sein Verständnis von Kommunikation innerhalb einer Sozialphilosophie des Anderen, in der der ethische Anspruch des anderen Menschen in einer für uns ganz neuen und überraschenden Weise thematisiert wird. Wenn *Levinas* dabei verkürzend vom anderen Menschen als Anderem spricht, so möchte er damit deutlich machen, daß es um die Anerkennung des anderen Menschen jenseits von sozialen, historischen usw. Bestimmungen geht. Der Andere begegnet mir nicht als Mitmensch, als Freund, als Behinderter, als Unbekannter, als Kind, als Frau usw. Er begegnet mir als Anderer in seiner Einzig-

keit und Einmaligkeit. Erst mein vernünftiges Denken über seinen Kopf hinweg macht ihn zu einem Exemplar irgendeiner Auch-Menschen-Gruppe.¹³ Am Beginn dieser Philosophie steht also eine Erfahrung von Welt, die man sich kindlicher und unspekulativer nicht vorstellen kann, einer Philosophie, die selbst noch zur Dialogik des *Martin Buber* auf Distanz geht, denn diese erklärt „nur die Freundschaft und keine andere Existenzform“ (*Levinas* 1987, 91)¹⁴. Welche Bestimmungen können nun aber für Kommunikation wichtig sein, wenn die Logiken des Sozialen, des Psychischen, außer Geltung sind?

Kommunikation ist die Infragestellung meines Selbst

Solange meine Wünsche, Absichten, Erwartungen von meinem Gegenüber aufgenommen und erwidert werden, solange ich mich in absehbaren Routineabläufen sozialen Kontakts befinde, nehme ich den anderen Menschen in seiner Andersheit nicht wahr. Erst wenn mein Bewußtsein in seiner Rückläufigkeit und in seinem Selbstbezug infrage steht, bricht meine Ordnung zusammen: Klaus schaut mich an und hält meine rechte Hand fest für Minuten, schiebt mich vor sich her über den Pausenhof. Er ist ‚da‘, nicht ‚wieder da‘. Dieser Augen-Blick ist nicht einer von vielen möglichen, sondern wir sind darin Komplizen, können aber diese Komplizenschaft keinem Dritten plausibel machen, es ist eine Komplizenschaft um nichts, ein Da-Sein, in dem unsere Verlautbarungen nicht unverständlich sind, aber diese sind außerhalb unserer Begegnung nicht thematisierbar. Der Andere ist absolut anders. Das heißt *Levinas* zufolge anzuerkennen, daß ich mit dem Anderen keinen gemeinsamen Begriff habe, anzuerkennen, daß die „Gemeinsamkeit in der ich ‚Du‘ oder ‚Wir‘ sage, nicht ein Plural von ‚Ich‘ ist“ (*Levinas* 1987, 44). Der Andere spricht mich an, ruft mich, er sieht mich und dieser Blick von ihm genügt, mich in eine andere Welt zu versetzen. In diesem Anruf oder Anspruch fallen alle Bestimmungsgrößen des Umgangs. Kein Umgehen, um ihn Herumgehen wie um ein Ding. Nur diese einzige Perspektive ist möglich: ihm ins Gesicht sehen. Den Anderen sehen bedeutet, nicht mehr selbst-verständlich existieren zu können. Von ihm angesehen zu werden verunsichert und beunruhigt mich, weil es jenseits empirischer Daten aber auch jenseits meines Vorwissens über Diagnose, Sprachinventar, Entwicklungsstand usw. ist. Die Einzigkeit des Anderen kann durch nichts aufgehoben werden, weder durch Generalisierung (i. S. der Austauschbarkeit der Beteiligten) noch durch Universalisierung (i. S. einer idealen Kommunikation) oder durch Vergleichbarkeit mit anderen Situationen. Die Begegnung stellt meine Ordnung, die aus Selbstgewißheit, aus meinem Vermögen, meinen Kenntnissen, meinen Bedürfnissen, meinem Besitz besteht deshalb infrage, weil der Andere sich schon immer außerhalb dieser Ordnung befindet. Der Andere ist außerhalb dieser Anthropologie der Selbstbezüglichkeit mit all ihren totalisierenden Aspekten. Die „irreduzible Exteriorität des Anderen“ (*Derrida* 1976, 143), das Bewußtwerden der eigenen Grenzen stellt den eigentlichen Kern von

Kommunikation im Sinne von *Levinas* dar. Die „Achtung der metaphysischen Exteriorität“ (*Levinas* 1987, 32) ist wie eine Grundsuld von mir, die ich in jede Kommunikation wieder einbringe. Ich und Anderer – *Levinas* sagt Totalität und Exteriorität – stellen eine absolute Differenz dar. Dieser Differenz werde ich mir aber erst im faktischen Vollzug bewußt¹⁵. Aber wie kann ich zum Anderen in Beziehung treten, ohne ihm zugleich seine Andersheit zu nehmen? Angesicht und Sprache sind nicht nur Modi, in denen Kommunikation stattfinden kann, sondern die eigentlichen Konstitutionsmomente, in denen *Levinas* die Beziehung zum Anderen beschreiben kann.

Die ursprüngliche Sprache

Der Andere begegnet mir in der Nähe. Die Nähe „ist die ursprüngliche Sprache, Sprache ohne Worte und Sätze, reine Kommunikation“ (*Levinas* 1983, 280). Ursprüngliche Sprache meint dabei nicht eine temporäre oder genealogische Bestimmung, sondern Unmittelbarkeit und Unvermittelbarkeit, mit der der Andere in meiner Nähe ist. „Es gibt keine Begrifflichkeit der Begegnung: sie wird durch den Anderen, durch das Unvorhersehbare ermöglicht, das sich keiner Kategorie fügt.“ (*Derrida* 1976, 146).

In meiner Nähe ist der Andere, weil ich seine Stimme höre und sein Gesicht sehe; er ist mir sehr nahe, wenn ich seine Haut berühre. Aber Stimme, Gesicht und Haut sind nicht – und darauf kommt es an – Lieferanten von Daten. Nahesein bedeutet gerade nicht, die Augenfarbe des anderen Menschen zu sehen, die Unebenheiten der Haut zu ertasten, also Merkmale an ihm zu erkennen, aus dem, was er zu mir spricht, etwas zu erfahren. Die Stimme ist als Vocativ ein Anruf. Sie fängt mich ein. Das Gesicht ist ein Wechselspiel von Blick und Angeblicktwerden. Der Sinn der Sinne (*Plessner*) liegt *vor* den psychologischen Modellen und Vorstellungen der Wahrnehmung. Nähe ist vielmehr Bedingung der Möglichkeit zur Wahrnehmung. Sprechen ist ein Berührtwerden. Wenn *Levinas* davon spricht, daß das „erste Wort das Sagen selbst (sagt)“ (*Levinas* 1983, 239), so ist dies die phänomenologische Beschreibung von Sprache, in der etwas begründet ist, das offenbar früher als alles Verstehen und jede Vernunft ist. Dabei ist es gleich-gültig wie der Andere zu mir spricht, im Wort, im Blick, in der Berührung. Die unleugbare Erfahrung, daß ich gemeint bin in diesem Angesprochenwerden führt jedoch auch zur Annahme einer grundlegenden Asymmetrie: „Was ich von mir selbst fordern darf, kann mit dem, was ich vom Anderen zu fordern das Recht habe, nicht verglichen werden. Diese moralisch so banale Erfahrung bezeugt eine metaphysische Asymmetrie: die radikale Unmöglichkeit, sich von Außen zu sehen und von sich und den Anderen in derselben Weise zu reden.“ (*Levinas* 1987, 67). Dieses Gemeint-sein macht mich für die Kommunikation in ganz besonderer Weise verantwortlich. Diese Verantwortlichkeit liegt nicht darin, daß wir zur selben Gattung gehören. Dies wäre eine Begründung, die die Andersheit gerade aufhebt, indem sie diese zur Erwei-

terung meiner selbst macht (alter ego und symmetrische Beziehung gegenseitiger Verantwortlichkeit). Sie liegt auch nicht darin, daß ich im Bewußtsein den Anderen konstituiere (wie in der Intersubjektivitätstheorie *Husserls*; vgl. dazu *Theunissen* 1977), sondern mein Bewußtsein wird infrage gestellt. Meine Verantwortlichkeit ist auch nicht plural, d.h. beliebig und von mir gewählt, sondern vollständig passiv, ich werde gewählt. In dieser Bestimmung meiner Verantwortlichkeit für die Kommunikation zerbricht der Eigen-Sinn meines Denkens über den Anderen. Man kann den präpositionalen Gehalt der beiden Ausdrücke ‚ich denke *über* den Anderen‘ und ‚ich denke *vom* Anderen‘ in ihrer sprachlichen Eindeutigkeit nicht ernst genug nehmen. Dagegen ist die Erfahrung des Anderen nur in der Kommunikation möglich. Kommunikation ist somit der ‚Grund-Riß‘ (*Wenzler*) menschliche Beziehung überhaupt: Bedingung der Möglichkeit sozialer Erfahrung, aber auch das Zurückweisen aller ichbezogenen Konstitutionsmerkmale.

Die Bedeutung dieses Ansatzes für den Unterricht

Unbestritten hat *Levinas* dem Begriff der Kommunikation seinen ethischen Gehalt zurückgegeben: die Erfahrung des Anderen in der Kommunikation ist die Erfahrung seiner Unantastbarkeit und seiner Schamhaftigkeit, „das Entdeckte verliert in der Entdeckung nicht sein Geheimnis, das Versteckte enthüllt sich nicht“ (*Levinas* 1987, 379)¹⁶. Für Schule und Unterricht bedeutet dies das Erlernen einer Fremd-Sprache. In aller Vorläufigkeit soll auf drei Aspekte dieses Erlernens der Fremd-Sprache hingewiesen werden:

1. Wenn im Bereich der Kommunikationsförderung unterrichtliche Ziele formuliert werden so haben diese für *alle* Beteiligten Gültigkeit. Vielleicht würden wir Erzieher so die „paradoxe Taubheit des überlegenen Zuhörers und das feine Lächeln desjenigen, der besser versteht“ (*Finkielkraut* 1987, 98) wenigstens bei uns selbst bemerken.
2. Die Mentalität des ‚Machens und Hinkriegens‘ (*Kobi*) artikuliert sich in durchaus adäquater Form: wir inventarisieren, verteilen Kompetenzpunkte, skalieren Entwicklungen. So entstehen an unseren Schulen in Form von Jahresberichten, Fördergutachten zum Teil sehr umfangreiche Texte über Schüler; diese Texte geben nicht nur Zeugnis über die Arbeit des Lehrers, sondern in ihnen ist auch Unverstandenes, Unsinniges eines Schülerlebens aufgehoben. Das Aufgehoben-sein darf hier durchaus schwäbisch-hegelianisch gemeint sein als eine Verstörung des Autors und/oder als eine nachträglich erfolgte vernünftige Interpretation. Erlernen müßten wir Formen und Techniken des Beschreibens, wie sie die phänomenologisch orientierte Pädagogik vorgelegt hat¹⁷. Die Fremdheit des anderen Menschen, jedes anderen Menschen, könnte so in meine Erfahrung treten, daß sich meine Erfahrung selbst fremd wird. Sich selbst fremd gewordene Erfahrung formuliert aber vorsichtiger, benutzt eine andere Sprache, könnte der Verletzbarkeit des Anderen und seiner Andersheit Form geben.

3. Ein „Bewußtsein ohne Rückkehr zu sich selbst“ (Levinas 1989, 47) hat für die Bestimmung der erzieherischen Haltung fraglos weitreichende Folgen. Es ist die Haltung eines absoluten Umsonst, das Einsehen, daß die Not des Anderen keinen Sinn hat, aber auch eine Geduld, die nicht auf ihre eigene Tugend stolz ist und sich diese Tugend auch nicht in der Reflexion zuerkennt. Ist solches überhaupt denkbar?

Zusammenfassung

In den vergangenen Jahren wurde Kommunikation zu einem Leitbegriff von Erziehung im Bereich der Pädagogik geistiger Behinderung. Der naiv-technizistische Kommunikationsbegriff des Sender-Empfänger-Modells wurde verabschiedet, weil dieser für die Beschreibung sozialer Kommunikationsprozesse nicht haltbar war. Auch konnte durch ihn eine kommunikative Didaktik nicht fundiert werden. Stattdessen sind Psychologie, Pragmatik und Linguistik zu wichtigen Referenz- und Bezugswissenschaften geworden. Von ihnen her werden gegenwärtig pädagogische Ansätze begründet. Häufig kommt es in der didaktischen Umsetzung solcher Ansätze zu einer praktizistischen Verengung und Vereinseitigung, indem der Erzieher zu derjenigen Instanz wird, die Kommunikation absichtsvoll lenken kann (im Sinne eines zielorientierten Unterrichts auch lenken soll). Diese sozialtechnologische Wendung ist nicht zufällig. Sie entsteht zwangsläufig, insofern der andere Mensch dabei immer und ausschließlich referentiell durch mich als denkendes Subjekt bestimmt wird. Kommunikation wird damit als ein dem Verstehen zugehöriges Problem verhandelt.

Die Erziehungswirklichkeit besteht jedoch häufig in einem Scheitern des Verstehens. Die lerntheoretische Antwort darauf ist die immer präzisere Kartierung des Erziehungsgeschehens, die Psychodiagnostik verfeinert ihre Verfahren zunehmend. Ist dies nicht die Wut des Verstehens? Ebenso fällt auf, daß das Scheitern des professionellen Verstehensethos innerhalb von selbstbezüglichen Konzepten des ‚Ausgebranntseins‘ thematisiert wird. Das Reklamieren der Selbstverwirklichung des Erziehers (Pines 1987, 177f.) ist m.E. eine unzureichende Antwort auf unsere Unfähigkeit, mit dem Un-Sinnigen in der Kommunikation umzugehen. Levinas' Philosophie ist der radikale Versuch, Kommunikation jenseits des Verstehens anzusiedeln. Daß er dem Leser dabei den langen und anstrengenden Weg einer Kritik der Philosophie der Subjektivität zumutet, macht das Vertrautwerden mit seinem Werk nicht eben leicht. Im Verstehen wird deutlich, daß der Andere einen Anspruch an mich hat, der durch nichts verrechenbar ist. Meine Beziehung zum anderen Menschen ist zu keinem Zeitpunkt und unter keiner Bedingung umkehrbar, sie ist grundsätzlich asymmetrisch. Genau dies erfahre ich in diesem außerordentlichen Ereignis der Kommunikation mit dem anderen Menschen. Deshalb ist Levinas' Denken auch nicht instrumentierbar, kann aber gerade dadurch in der Erziehungswirklichkeit neue Akzente setzen.

Anmerkungen

- ¹ Arbeiten bis zum Jahre 1978 sind bibliographiert bei Klöpfer (1978, 544–577), bis 1981 bei Marianne Baun (1982), bis 1986 bei Pfeffer (1988, 295–303).
- ² Die Vermittlung dieser drei theoretischen Zugriffe versucht Klöpfer (1978).
- ³ Mit der Arbeit von Pfeffer (1988) liegt zum erstenmal der umfangreiche Versuch vor, die Theorie des Fremdverstehens, wie sie in der Phänomenologie Husserls und in dessen Nachfolge von Schütz formuliert ist, als Begründung sonderpädagogischen Handelns in Anspruch zu bringen. Es geht dabei um nicht weniger, als um den Anspruch, das Erziehungshandeln jenseits von psychologischen und dialogischen Positionen neu zu bestimmen. Pfeffer stellt seinen Ansatz nicht als Kritik an den vorliegenden Positionen dar. Vielmehr entwickelt er aus der Intersubjektivitätstheorie Husserls heraus die Frage nach dem Verstehen innerhalb des erzieherischen Verhältnisses. Intentionales Verstehen des anderen Menschen als Kategorie von Leiblichkeit markiert den Wendepunkt des phänomenologischen Denkens insbesondere durch Merleau-Ponty und Sartre. Neben der Leiblichkeit ist es der Begriff der Lebenswelt, den Pfeffer nach Schütz unter sonderpädagogischer Fragestellung entfaltet. Leiblichkeit und Lebenswelt sind für Pfeffer notwendige Ausgangspunkte einer Neuorientierung von Erziehungshandeln. – Diese kurzen Hinweise werden der differenzierten Arbeit von Pfeffer in keiner Weise gerecht. Aber gerade weil die naiven und seichten „touch me“-Parolen der neuen Körperapostel und Sensitivity-Pädagogen an unseren Schulen viele offene Ohren finden ist der phänomenologischen Sichtweise von Pfeffer eine breite Diskussion zu wünschen!
- ⁴ Zur Akzentsetzung der vorliegenden Konzepte siehe Baun (1982, 38–52), Klöpfer (1978, 56–153), Sarimski (1986, 66–117).
- ⁵ So ist im Einleitungsteil des Bildungsplanes der Schule für Geistigbehinderte Baden-Württemberg folgendes Begriffsinventar verwendet: Verhalten, Überforderung, Überbehütung, Aufnahmefähigkeit, Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Umweltreize, Speicherprozesse, Lerndynamik, Lernprozesse, Verhaltensweisen (ab S. 3); vgl. dazu auch Hartmann (1965, 6f.).
- ⁶ Dieser egologische Grundzug von Verstehen liegt im übrigen sowohl empirisch-analytischen als auch hermeneutischen Ansätzen zugrunde. Anstötz (1985) unternimmt den Versuch, der Vermittlung beider Sichtweisen von Verstehen für den Bereich der Sonderpädagogik, er geht aber auf dieser Gemeinsamkeit nicht ein.
Aus unterrichtlicher Sicht liegt eine ganz andere Frage nahe: wie kommt es, daß interaktionales Verstehen mit dem Verstehen als wissenschaftliche Methode nichts (mehr) zu tun hat?
- ⁷ Dietmund Niedecken stellt in ihrem Buch „Namenlos“ (1989) diese Dynamik als institutionelle Gegenübertragung dar; die Kommunikation mit Menschen mit geistiger Behinderung sieht sie als das Herstellen beschädigter Interaktionsformen. Sie weist dabei besonders hin auf die Funktion der Selbst- und Fremdwahrnehmung im Vorgang der Diagnose (34ff.).
- ⁸ Ausgerechnet ihrem Nestor Schleiermacher ist dieses Infragestellen hermeneutischen Verstehens trefflich gelungen: „Mit Schmerzen sehe ich es täglich, wie die Wut des Verstehens den Sinn gar nicht aufkommen läßt“ (Rede über die Religion 1799, 80). Nicht weniger drastisch formuliert W. Benjamin, wenn er von der „Erektion des Wissens“ spricht (Werke II, 1977, 131).
- ⁹ Die Karikatur davon liegt nicht fern: Wenn ich schon etwas keinen Sinn mehr abgewinnen kann, so mache ich doch (wenigstens) etwas Konkretes, Nachprüfbares.
- ¹⁰ Levinas' gesamtes Werk ist ohne seine Auseinandersetzung mit der Phänomenologie von Husserl und der Existenzanalyse von Heidegger nicht denkbar. Auch hat Levinas' Denken seine tiefste Wurzel im jüdischen Prophetismus. Dies macht die unvorbereitete Lektüre mühevoll. Die beiden wichtigsten deutschsprachigen Einführungen in sein Werk sind die von Strasser (1983) und Derrida (1976). Hinweise auf die fundamentale pädagogische Bedeutung sind bei Hellemanns (1984, 107–124), Meyer-Drawe (1984, 275 f.) und Lippitz (1989); der wichtigste Hinweis aus dem Bereich der Sonderpädagogik kommt aus dem Niederländischen (Stolk 1986).
- ¹¹ Dies geht weit hinaus über den Aspekt des Fremdverstehens. Ideengeschichtlich steht dies ganz sicherlich in der Tradition der Aufklärungsphilosophie, die „die Vernunft in den Ord-

- nungsformen des Verstandes (identifiziert), des Begriffsvermögens also, dessen Leistung und Funktion nicht in der Interpretation von Verschiedenartigem, sondern in der Identifikation von Nichtunterscheidbarem liegt.“ (Giel 1987, 275).
- ¹² Es ist sicherlich kein Zufall, wenn dabei in der Sprache der Wiederaufbereitung und Entsorgung formuliert wird; interessant ist, daß der Erzieher-Lehrer-Therapeut für sich „Selbstverwirklichung“ reklamiert. Zur „Energie“-Metapher und zur Selbstverwirklichung als Wahrnehmungskonzeption siehe *Asendorf* (1984).
 - ¹³ In der jüngsten Apologie „vernünftiger Ethik“ von *Peter Singer* wird hinlänglich deutlich, wie praktisch Ethik sein kann.
 - ¹⁴ Das Ich-Du vergißt die Totalität, ist verschwiegen, heimlich. Dagegen kann der Andere als Fremder nicht in dieser Privatheit aufgehen. *Levinas* verwendet deshalb immer wieder die klassischen Bezugsgrößen Witwen, Weisen und Fremde (vgl. u.a. *Levinas* 1987, 312). Das Dialogische im Sinne von *Buber* kann und soll an dieser Stelle nicht zurückgewiesen werden. In einer Vielzahl sonderpädagogischer Untersuchungen gewinnt man allerdings den Eindruck, daß das Dialogische zu einer Pflichtrunde verkommen ist und nur der Effekt-potenzierung dienen soll. Ebenso wenig wie *Levinas* läßt sich das Dialogische kommunikationstechnisch instrumentalisieren; darauf macht *Giel* (1988) aufmerksam.
 - ¹⁵ Diese Differenz als Modus des Getrenntseins in der Leiblichkeit ergibt sich nicht aus meinem Vermögen, sondern stellt sich ein in der konkreten Situation der Begegnung mit dem Anderen. Besonders deutlich wird diese Differenz im Blick und im Zeigen. *Levinas* nähert sich hier den Gedanken von *Merleau-Ponty* (vgl. insbes. *Levinas* 1989, 17–20).
 - ¹⁶ In „Totalität und Unendlichkeit“ (1987) ist die ethische Reflexion über die Achtung des Anderen in ihre konkretesten Form ausgeführt als Phänomenologie des Eros. Selbst oder gerade im engsten und intimsten Erleben des Anderen gibt es kein Einssein, das Pathos der Liebe besteht geradezu in dieser Dualität. Anders als bei *Sartre* ist für *Levinas* Wollust nicht Gewalt und Verletzung, sondern die Erfahrung der Unantastbarkeit in ihrer intimsten Form (vgl. dazu auch *Finkielkraut* 1987, 83 ff.).
 - ¹⁷ So liegen etwa mit den Arbeiten von *L. Stilma* (1986) umfangreiche und mit großer Achtsamkeit formulierte Beschreibungen vor; meist handelt es sich dabei um Beschreibungen kommunikativer Situationen, die sie selbst erlebt hat; *L. Stilma* nennt ihre Texte ‚Portraits stigmatisierter Menschen‘.

Literatur

- Anstötz, Ch.*: Den geistigbehinderten Menschen ‚verstehen‘ – zur naturalistischen Version eines hermeneutischen Verfahrens. *Z. Heilpäd.* 36 (1985), 469–476.
- Baun, M.*: Förderung sprachlicher Kommunikation bei Geistigbehinderten. Berlin ²1983.
- Benjamin, W.*: Werke II. Frankfurt 1977.
- Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule) in Baden-Württemberg. Villingen-Schwenningen 1982.
- Derrida, J.*: Gewalt und Metaphysik. In: Ders.: Die Schrift und die Differenz. Frankfurt 1976.
- Dittmann, W.*: ‚Basale Förderung‘ als Lernbereich der Schule für Geistigbehinderte. In: *Oberacker, P.* (Hg.): Selbstverwirklichung in sozialer Integration. Stuttgart 1983.
- Finkielkraut, A.*: Die Weisheit der Liebe. München/Wien 1987.
- Giel, K.*: Aufklärung und Volkskultur. Der Beitrag Wilhelm von Humboldts zum Diskurs der Moderne. In: *Hoberg* (Hg.): Sprache und Bildung – Beiträge zum 150. Todestag Wilhelm von Humboldts. Darmstadt 1987.
- Giel, K.*: Aspekte des Dialogischen. Bemerkungen zur Philosophischen Pädagogik Martin Bubers. Tübingen 1988.
- Günzler, C.*: Anthropologische und ethische Dimensionen der Schule. Freiburg 1976.
- Habermas, J.*: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: *Habermas & Luhmann*: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt 1971.
- Hahn, M.*: Behinderung als soziale Abhängigkeit. München 1981.

- Hartmann, W.: Zum anthropologischen Gehalt unserer Bildungspläne. Münster 1965.
- Hellems, M.: Pädagogische Verantwortung. In: *Danner & Lippitz* (Hg.): Beschreiben – Verstehen – Handeln. München 1984.
- Klöpper, S.: Kommunikation im Unterricht geistigbehinderter Schüler. Bielefeld 1978.
- Kobi, E. E.: Vorstellungen und Modelle zur Wesenserfassung geistiger Behinderung und zum Umgang mit geistig Behinderten. In: *Geistige Behinderung* 22 (1983), 155–166.
- Lenzen, D.: Didaktik und Kommunikation. Frankfurt 1973.
- Levinas, E.: Die Spur des Anderen – Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Freiburg/München 1983.
- Levinas, E.: Totalität und Unendlichkeit – Versuch über die Exteriorität. Freiburg/München 1987.
- Levinas, E.: Humanismus des anderen Menschen. Hamburg 1989.
- Lippitz, W.: Das Werden eines Ich – Biographische Rekonstruktion frühkindlicher Sozialisation am Beispiel von Sartres 'Idiot der Familie'. In: *Z. f. Sozialisationsforsch. und Erziehungssoziol.* 4 (1988), 40–53.
- Lippitz, W.: Von Angesicht zu Angesicht – Überlegungen zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik im Anschluß an Levinas. In: *Vierteljahresschr. f. wiss. Päd.* 65 (1989), 266–281.
- Meyer-Drawe, K.: Leiblichkeit und Sozialität. München 1984.
- Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- Mollenhauer, K.: Korrekturen am Bildungsbegriff. In: *ZfPäd.* 33 (1987), 1–20.
- Niedecken, D.: Namenlos. München 1989.
- Nöther, W.: Interaktiver Spracherwerb bei Down Syndrom. Freiburg 1981.
- Pfeffer, W.: Leibhaftes Lernen bei geistig Behinderten. In: *Geistige Behinderung* 25 (1986), 94–104.
- Pfeffer, W.: Förderung schwer geistig Behinderter. Würzburg 1988.
- Pines, A., Kafry, D. & Aronson, E.: Ausgebrannt – Vom Überdruß zur Selbstentfremdung. Stuttgart ³1987.
- Sarimski, K.: Interaktion mit behinderten Kleinkindern. München 1976.
- Schleiermacher, F. W.: Reden über die Religion. 1799 (Meiner).
- Stilma, L.: Portraits. In: *Phenomenology and Pedagogy* 2 (1986), 289–303.
- Stolk, J.: Geistig behindert mit dem Verlangen auch jemand zu sein. In: *Geistige Behinderung* 25 (1986), 162–183.
- Strasser, S.: Emmanuel Levinas: Ethik als erste Philosophie. In: *Waldenfels, B.*: Phänomenologie in Frankreich. Frankfurt 1983.
- Theunissen, M.: Der Andere – Studien zur Sozialontologie der Gegenwart. Berlin ²1977.
- Watzlawick, P., Beavin & Jackson: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern/Stuttgart ⁴1974.
- Wenzler, L.: Einleitung zu E. Levinas: Humanismus des anderen Menschen. A.a.O..
- Wöhler, K.: Phänomenologie des Handelns und Erlebens geistig Behinderter – Ein annähernder Versuch. In: *Z. Heilpäd.* 37 (1986), 602–613.

Anschrift des Verfassers:

Sonderschulrektor Karlheinz Kleinbach
 Dahlienstr. 25
 D-7460 Balingen 1